

# シャドーイングにおける事前課題が遂行成績に及ぼす影響

— 音読とリスニングの比較を通して —

韓 暁・叶 子・当銘盛之・佐藤智照

Effects of Pre-tasks on Shadowing Score:

Comparison of Oral Reading with Listening

Xiao HAN, Zi YE, Moriyuki TOME, Tomoaki SATO

キーワード：シャドーイング, 音読, リスニング, 事前課題

## 1. 問題と目的

日本語学習の過程で、多くの日本語学習者が共通して抱えている問題がある。それは「日本語の知識をある程度備えていても、リスニングやリピーティングになると、その知識を上手く活用できない(岩下, 2012)」ことである。例えば、時間が与えられ、じっくり考えることができる筆記試験では解ける問題が、聴解試験で出されると間違えてしまうという現象は、日本語教育の現場ではしばしば見られる。迫田(2010)は、学習者が持っている言語知識である「分かる」知識を、運用できる知識である「できる」知識にするためには、繰り返して使う練習をすることにより自動化の程度を高めることが必要であると述べている。

このような流れのもと、近年第二言語(second language)教育では、言語知識を繰り返して使う学習法の1つとしてシャドーイング(shadowing)が注目されている。シャドーイングとは、聞こえてくる発話をほぼ同時に、そのまま口頭再生する言語行為であり、学習者のプロソディ感覚の養成、リスニングスキルやスピーキング力の向上に有効であると指摘されている(e.g., 瀧澤, 1998; 迫田・松見, 2005)。一方、シャドーイングはインプットされた音声情報を記憶しながら意味処理を行い、そして瞬時に口頭再生する課題であるため、学習者にとって認知的負担が高く、音読やリスニングのような従来の学習法と比べて、難しい課題であるとも言われている。実際、染谷(1998)では4か月間のシャドーイングを学習者に行かせたところ、途中で止める学習者が少なからずいたことが報告されている。

シャドーイングが学習者にとって認知的負担が高く、難しい課題だと思われる原因は、「聴く」と「言う」を同時に求められるというシャドーイングの特

徴にあると考えられる。日常学習で「聴く」もしくは「読む(言う)」の一方のみの学習行為に慣れた学習者は、それらを合わせて求められるシャドーイングにおいて、注意資源の配分のコントロールがうまくいかないため、失敗する可能性が高い。そのようなことを避けるために、教育現場では訓練材料文の難易度を下げるなどの工夫が講じられることがあるが、事前課題として音読とリスニングを導入することにより、文章材料について慣れさせてからシャドーイングをクラスに滑らかに導入するという方法もよく採用される(e.g., 門田, 2007; 松見・韓・于・佐藤・費・当銘・松原, 2013)。事前課題を設ける目的は、シャドーイングという学習行為をインプットとアウトプット、すなわち「聴く」と「言う」の2段階に分け、そのどちらかの一方を先に練習させることによって、シャドーイング時の「聴く」と「言う」に必要な処理負担を減らし、最終的にシャドーイング全体の認知的負担の軽減を図ることである。しかし、シャドーイングの事前課題として音読を採用すべきか、もしくはリスニングを採用すべきかについては教育者の経験則によって決められているのが現場でのやり方であり、実証的に検討されたものではない。音読とリスニングはシャドーイング遂行にどのような影響を及ぼすのだろうか。

音読は、主に視覚呈示される情報を自己のペースで音声化することが求められる。森(1980)は、日本語母語話者を対象とし、音読と黙読が文章材料の形式と意味内容の記憶に及ぼす効果を検討した。その結果、音読は黙読に比べ、形式を記憶することに有効であるが、意味内容を記憶することにはさほど有効ではないことが明らかとなった。佐藤・松見(2013)は、中上級の漢字圏日本語学習者<sup>1)</sup>を対象として、音読と黙読が文の形式と意味内容の記憶に及ぼす効果を検討した。その結果、音読は黙読より

も文の形式を記憶することに有効であり、かつ意味内容の記憶については黙読と同程度に有効であることが明らかとなった。形式の記憶については森(1980)の結果と一致するものの、意味内容については一致しない結果となった。この結果の違いについては、実験材料として文章を用いた森(1980)と異なり、佐藤・松見(2013)は互いに無関連な一文ごとの音読・黙読であり、音読も黙読と同様に意味内容まで注意を配分できたためであると考えられる。森(1980)、佐藤・松見(2013)の結果を踏まえるならば、音読は主に形式面に注意を払いつつ、意味内容面にもある程度の注意を払いながら行われる言語活動であるといえよう。

他方、リスニングは、主に聴覚呈示される情報を受容し理解することが求められる。リスニングが材料の記憶についてどのような効果があるかについて検討したものは管見の限り見当たらないが、リスニングは「インプットされた音声材料を既知知識と結びつける能動的な活動」(福田, 2002)であり、意味理解をすることが本来の目的であることを踏まえるならば、具体的な個々の形式についてもある程度の注意を払うが、主に意味内容の理解に注意を払う言語活動であることが推察される。

以上の考えに基づき、本研究では事前課題としての音読とリスニングが、学習者のシャドーイング遂行に及ぼす効果について検討を行うことを目的とする。なお、比較対象としてシャドーイングのみを繰り返す条件を設ける。また、初中級学習者の場合、事前課題そのものが遂行できない恐れがあり、シャドーイングに及ぼす効果が純粋に反映されないことが考えられるため、本研究では上級日本語学習者を対象として実験を行う。

本研究の観点は、以下の通りである。シャドーイング遂行成績を測定する指標として、口頭産出の正確性とエラー数を用いる。加えて、筆記自由再生テストを用い、形式面と意味内容面に基づく採点を行うことで音読とリスニングがシャドーイング遂行において形式面と意味内容面に与える影響を明らかにする。また、実験参加者が、事前課題がシャドーイングにどのような影響を与えたかと考えるかを確認するため、意識調査も合わせて行う。

先行研究に基づき、仮説を以下の通りに立てる。

【仮説1】音読とシャドーイングはインプットが異なるものの、どちらも言語材料を口頭産出するという過程が共通しているため、音読条件はリスニング

条件よりも口頭産出の正確性が高くエラー数が少なくなるであろう。

【仮説2】音読は、より形式面に注意を払う言語活動であると考えられるため、音読条件のほうが、リスニング条件よりも筆記自由再生テストにおける形式面の記憶の成績が高くなるであろう。

【仮説3】リスニングは、より意味内容面に注意を払う言語活動であると考えられるため、リスニング条件のほうが、音読条件よりも筆記自由再生テストにおける意味内容面の記憶の成績が高くなるであろう。

## 2. 方法

### 2.1. 実験参加者

日本に滞在する上級中国人日本語学習者16名で、全員日本語能力試験N1を取得しており、日本留学経験が半年以上である。なお、実験時において普段から日本語のシャドーイングを持続的に行っている者はいなかった。

### 2.2. 実験計画

#### (1) シャドーイングにおける口頭産出の正確性

参加者内の1要因3水準(音読条件、リスニング条件、シャドーイング条件)の要因計画を用いた。

#### (2) シャドーイングにおける口頭産出のエラー数

参加者内の1要因3水準(音読条件、リスニング条件、シャドーイング条件)の要因計画を用いた。

エラーの種類は、音声面の読み間違い(MP)、音声面以外の語彙や助詞等の間違い(M)、繰り返し(R)、省略・脱落(O)、言い換え(S)、入れ替え(T)を分類基準とした。

#### (3) 筆記自由再生テスト

参加者内の1要因3水準(音読条件、リスニング条件、シャドーイング条件)の要因計画を用いた。

### 2.3. 材料

中上級学習者用のテキスト『中・上級日本語教科書 日本への招待 第2版』(近藤・丸山, 2008)より独話の材料文を3話選定した。「リーディングチュウ太」<sup>2)</sup>による難易度検索と形態素数検索の結果、材料文の全体の難易度レベルはすべて「難しい」で、形態素数はそれぞれ247、257、256であった。この結果から、3つの材料文は難易度においても長さにおいても同程度のものであると判断した。音声は標準日本語で録音されている付属CDを用いた。

材料文の一部を表1に示す。

表1 材料文の一部

日本の労働市場で、長期雇用が保証されている正社員と、パートや派遣などの非正規社員の二極化が進行している。かつて労働者の8割以上を占めていた正社員の割合は06年には2/3に低下。逆にパートや派遣などの非正規社員は全体の1/3にまで増加した。非正規社員の賃金は正社員より低い。企業は、バブル後の不況からの回復過程で、将来の不況時に雇用調整をしやすいようにと非正規社員をふやした。(略)

## 2.4. 手続き

実験はすべて個別に行われた。参加者はシャドーイングの練習を受けた後、(a) 呈示されたテキストを1度音読してから、同じ材料文のシャドーイングをすること、(b) テキストを見ずに材料文の録音を1度聞いてから、同じ材料文のシャドーイングをすること、(c) 同じ材料文に対して2回シャドーイングをすること、の3つの課題が課された。課題と材料文の順序については、参加者間でカウンターバランスがとられた。各材料文の課題終了ごとに、当該材料文について筆記自由再生が求められた。筆記自由再生テストがあることは実験開始前に知らされた。筆記自由再生の時間は5分と設定された。筆記自由再生と次の課題の間に1分間の休憩が挟まれた。実験の全過程は参加者の許可を得て録音された。実験がすべて終了した後、「(1) 音読、リスニング、シャドーイングのうちのどれが、その後のシャドーイングの遂行を一番促進すると思うか、(2) 音読、リスニング、シャドーイングが、それぞれその後のシャドーイングにどのような影響を与えると考えるか」という内容のアンケート調査紙を用いて、自由記述方式の意識調査が行われた。

## 3. 結果

### 3.1. シャドーイングにおける口頭産出の正確性

実験参加者によってシャドーイングされた文を文字化し、原文の全形態素数から再生文の不正確な形態素数を減算し、正確な形態素数を算出したうえで、シャドーイングの全体の正確率を計算した。なお、イントネーションなどの韻律面は採点の対象から除外した。各条件におけるシャドーイング遂行時の口頭産出の正確率および標準偏差を表2に示す。

口頭産出の正確率について1要因分散分析(ANOVA4 on the Web: Kiriki, 2002)を行った結果(本研究では、有意水準をすべて5%に設定した)、音読条件、リスニング条件、シャドーイング条件の3つの条件の間に有意な差が見られなかった( $F(2,30)=1.54, p=.231, \eta^2=.00$ )。

表2 各条件における口頭産出の正確率の平均値(%)

	音読	リスニング	シャドーイング
正再生率	76.32 (9.82)	72.92 (9.24)	74.00 (10.37)

( ) 内の数値は標準偏差

また、シャドーイング条件の1回目と2回目のシャドーイングの口頭産出の正確率を同様に産出した。その結果を表3に示す。

表3 シャドーイング条件における2回の口頭産出の正確率の平均値(%)

1回目	65.90 (9.72)
2回目	74.00 (10.37)

( ) 内の数値は標準偏差

シャドーイング条件の1回目と2回目の口頭産出の正確率についてt検定を行った結果、1回目よりも2回目のほうが正確率が高いことがわかった( $t(15)=7.63, p<.01, r=.89$ )。

### 3.2. シャドーイングにおける口頭産出のエラー数

種類ごとにエラーの数を算出し、各エラーが当該材料文に占める割合を計算した。なお、繰り返し(R)、言い換え(S)、入れ替え(T)の数が極めて少なかったため、分析対象から除外し、音声面の読み間違い(MP)、音声面以外の語彙や助詞等の間違い(M)、省略・脱落(O)のみを分析した。その結果を表4に示す。

音声面の読み間違い(MP)、音声面以外の語彙や助詞等の間違い(M)、省略・脱落(O)等のエラー数の割合について、それぞれ1要因分散分析を行った結果、いずれも音読条件、リスニング条件、シャドーイング条件の3つの条件の間に有意な差が見られなかった(それぞれ、 $F(2,30)=0.25, p=.775, \eta^2=.00$ ;  $F(2,30)=0.52, p=.598, \eta^2=.00$ ;  $F(2,30)=0.90, p=.419, \eta^2=.01$ )。

表4 各課題におけるエラー数の割合の平均値(%)

	音読	リスニング	シャドーイング
MP	4.82 (2.40)	5.30 (3.91)	4.88 (3.35)
M	3.58 (2.09)	4.05 (2.36)	3.89 (1.87)
O	15.01 (8.93)	17.41 (7.07)	16.99 (9.86)

### 3.3. 筆記自由再生テスト

シャドーイング時の材料文における意味理解に関して、音読条件とリスニング条件の違いをより詳細に調べるため、本研究では筆記自由再生テストについては、次の2つの観点から採点が行われた。

第1の観点は、シャドーイング課題の材料文について、形式面の記憶がなされているかどうかを測るものであり、次のような基準で採点が行われた。課題材料文を文節で区分し、各区分を正確に再生できた場合には2点が与えられ、助詞を間違えて再生した場合(「パートや派遣」を「パートと派遣」とするなど)、意味内容はほぼ同じであるが異なった表現を再生した場合(「進行している」を「進んでいる」とするなど)には1点が与えられた。それぞれの得点を算出したうえで、当該の材料文における正再生率を計算した。

第2の観点は、文章の意味内容面の記憶が正確に なされているかどうかを測るものであり、次のような基準で採点が行われた。材料文を意味内容ごとに区分し、各区分の意味内容が正確に反映されていた場合、または言いまわしが異なっていても意味内容が同じ場合には、3点が与えられた。内容の一部が表現されていない、または間違っていた場合には、内容に応じて、2点もしくは1点が与えられた。それぞれの得点を算出したうえで、当該の材料文における正再生率を計算した。これらの結果を図1、表5と図2、表6に示す。

#### 3.3.1. 形式面の記憶

形式面の記憶における筆記自由再生テストの正再生率について、1要因分散分析を行った結果、条件間で有意な差が見られた( $F(2,30)=31.40, p<.01, \eta^2=.07$ )。そこで、Ryan法による多重比較を行った結果、(i)音読条件のほうがリスニング条件よりも正再生率が高いこと( $t(30)=7.28, p<.01, r=.80$ )、(ii)音読条件のほうがシャドーイング条件よりも正再生率が高いこと( $t(30)=6.35, p<.01, r=.76$ )、(iii)リスニング条件とシャドーイング条件の間の正再生率に有意差が見られないこと( $t(30)=0.93, p=.359, r=.17$ )、の3点が明らかとなった。

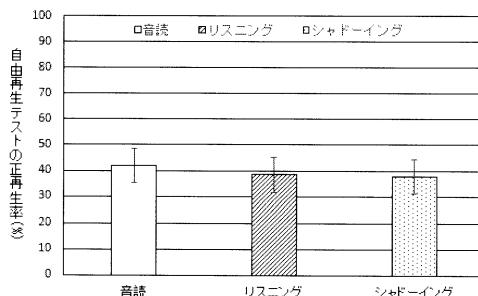


図1 形式面における筆記自由再生テストの正再生率(%)及び標準偏差

表5 形式面における筆記自由再生テストの正再生率(%)

	音読	リスニング	シャドーイング
正再生率	41.97 (6.75)	38.38 (6.99)	37.86 (6.70)

( )内の数値は標準偏差

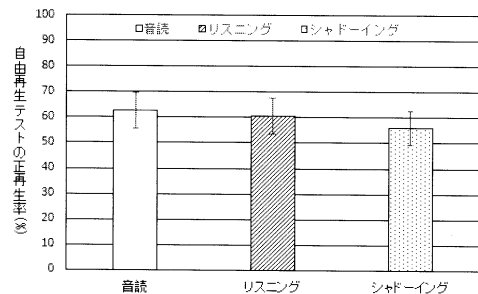


図2 意味内容面における筆記自由再生テストの正再生率(%)及び標準偏差

表6 意味内容面における筆記自由再生テストの正再生率(%)及び標準偏差

	音読	リスニング	シャドーイング
正再生率	62.75 (7.18)	60.51 (7.00)	56.06 (6.74)

( )内の数値は標準偏差

#### 3.3.2. 意味内容面の記憶

意味内容面の記憶における筆記自由再生テストの正再生率について、1要因分散分析を行った結果、条件間で有意な差が見られた( $F(2,30)=20.99, p<.01, \eta^2=.14$ )。そこで、Ryan法による多重比較を行った結果、(i)音読条件のほうがシャドーイング条件よりも正再生率が高いこと( $t(30)=6.37, p<.01, r=.76$ )、(ii)音読条件とリスニング条件の間に有意差が見られないこと( $t(30)=2.13, p=.042, r=.36$ )、(iii)リスニング条件のほうがシャドーイング条件よりも正

生率が高いこと ( $t(30)=4.24, p<.01, r=.61$ )、の3点が明らかとなった。

### 3.4. 意識調査

表7 意識調査の結果

事前課題	意見 (人数)
音読	①意味理解を促す (6) ②意味理解を妨げる (5) ③記憶が深まる (3) ④より発音のほうに注意が行く (3)
リスニング	①意味理解を促す (11) ②集中できる (4) ③全体の意味を覚えるのが困難である (2) ④全体の意味が理解できない (2) ⑤聞き取れなかった部分に気をとられる (1)
シャドーイング	①意味理解が難しい (5) ②課題遂行中に疲れる (2) ③課題が難しい (2) ④印象が浅い (2)

事前課題である音読、リスニング、そして初見のシャドーイングがその後のシャドーイング課題に与える影響について、参加者の意見を箇条書きにまとめ、その結果を表7に示す。なお、各事前課題に対して、無回答または複数の回答が見られた。

## 4. 考察

まず、シャドーイング遂行時の口頭産出の結果(口頭産出の正確性とエラーの数)について考察する。シャドーイング課題前の事前課題として、音読、リスニングのどちらを導入しても、その後のシャドーイング課題では、口頭産出の正確性に差は見られなかった。なお、口頭産出時の種類ごとのエラー数に関しても、有意差は見られなかった。仮説1は支持されなかったといえる。このことから、シャドーイングのインプット、すなわち「聴く」とアウトプット、すなわち「言う」のどちらの練習を事前に導入しても、学習者はその後のシャドーイング課題では同じだけの正確性を伴った口頭産出ができることがうかがえる。アウトプットの段階のみに焦点を当てて考えるならば、音読もシャドーイングもインプットされた言語情報をそのまま口頭産出するという同様の産出過程を有する。そのため、音読の練習を事前にさせた場合、口頭産出の正確性が高くなること

が予想されるが、本研究では日本語の習熟度が高く、聴解力も高いと考えられる上級学習者を対象としたため、リスニングを事前に練習させる条件でも、学習者の材料文における音韻表象が活性化し、音読条件と同程度にシャドーイング遂行時の口頭産出を促した可能性が高い。さらに、シャドーイング条件の1回目よりも2回目のほうが口頭産出の正確性が高いこと、そして2回のシャドーイングの口頭産出と、音読条件とリスニング条件におけるシャドーイングの口頭産出の間で正確性に差が見られなかったことから、事前課題として音読、リスニングのいずれもシャドーイングの口頭産出の正確性を促すといえる。シャドーイング遂行時の口頭産出の正確性のみをシャドーイング遂行成績の判断基準として設けるならば、事前課題の代わりにはじめからシャドーイングを1回練習させる場合も、その後のシャドーイングの口頭産出に、音読とリスニングを事前課題として用いる場合とほぼ同様の促進効果をもたらすことがうかがえる。しかし、音と意味の結びつきを強化するというシャドーイング訓練の目的<sup>3)</sup>を考えるならば、正確さと同時に、意味理解を伴ったシャドーイング遂行できていたかどうかとも重要となる。したがって、口頭産出の結果のみで、事前課題の必要性と優劣を判断するのは早計である。

続けて筆記自由再生テストの結果について考察する。形式面の記憶における自由再生では、リスニング条件よりも音読条件のほうが成績が高かった。仮説2が支持されたといえる。音読は材料文中の個々の単語に注意を払うことが強制的に求められる学習行為である。それに対して、リスニングは材料文中の個々の単語に注意を払うよりも、文と文の関係、および材料文の全体的な意味内容の理解に注意を払うことが求められる学習行為である。そのため、音読を事前に練習することにより、リスニングを事前課題として事前に行う場合と比べて、材料文における単語などの形式面の記憶が高まったことが考えられる。

その一方で、意味内容面の記憶における自由再生では、音読条件とリスニング条件の間に成績の差は見られなかったが、シャドーイング条件よりも音読条件とリスニング条件のほうが成績が高かった。仮説3は支持されなかったといえる。はじめから認知的負担が高いと思われるシャドーイングを繰り返してさせるよりも、音読かリスニングを事前課題として先に導入するほうが、学習者は材料文に対する意

味内容面の記憶が深まり、材料文の全体の意味をより正確に把握することが示唆された。その理由は、シャドーイングのインプットとアウトプットのどちらかの段階について事前に練習することによってシャドーイング時の「聴く」または「言う」に必要な処理負荷が軽減され、学習者がより多くの注意資源を材料文の意味の処理に割り当てることが可能になるからである。

音読条件とリスニング条件において、内容の記憶成績の間に差が見られなかった原因については、推測の域を出ないが、次の2つの可能性が考えられる。1つは、本研究の対象者は日本語の習熟度が高い上級学習者であり、音読時でも材料文の意味理解にある程度注意を向ける可能性が高く、結果的にリスニング条件と同様に意味理解を促進し、内容記憶を高めることになった可能性である。もう1つは、シャドーイングは認知的負荷の高い課題であるため、事前課題を行ったとはいえ、材料文の意味内容を記憶するのが音読とリスニングのどちらの条件においても難しかった可能性である。なお、初見のシャドーイングよりも音読とリスニングのほうが比較的認知的負担が低いため、シャドーイング条件より音読条件とリスニング条件のほうが再生成績が高くなったといえる。

この2つの推測のどちらが自由再生の結果をより適切に説明できるかを判断するには、本研究のみでは不十分である。1つ目の推測を検証するためには、学習者の日本語の習熟度を操作する必要がある。例えば、中級日本語学習者の場合、上級学習者に比べて、音読時とリスニング時の材料文に対する意味理解度の差がより顕著に現れるため、音読とリスニングを事前に練習させることによって、シャドーイングにおける材料文の意味内容面の記憶成績（意味理解度）に差が生じる可能性が高いと考えられる。一方、2つ目の推測を検証するためには、事前課題の導入回数を操作する必要がある。本研究では事前課題の導入回数を1回のみを設定したが、教育現場の実態を考えると、2～4回の導入が一般的であるといえる。導入回数を増やすことにより、2条件間の違いがより明白になると考えられる。

以上の結果をまとめるならば、上級学習者における事前課題としての音読とリスニングの効果は、以下の通りになろう。音読とリスニングのどちらを事前課題として導入した場合でも、シャドーイングの口頭再生の正確性、および意味内容面の記憶に有効

に働くが、形式面の記憶は音読がリスニングより優れる。また、シャドーイング条件でもシャドーイングの口頭再生の正確性は音読条件、リスニング条件と同様に高くなっていったものの、形式面の記憶、意味内容面の記憶については音読、リスニング条件のほうがシャドーイング条件よりも成績が高かったことから、音読はもちろん、リスニングに関しても事前課題としての効果は十分に見られるといえよう。したがって、音読とリスニングはともに事前課題として有効であり、形式の記憶も意味内容の記憶も深まる音読が特に効果的だという結論になるが、実験後の学習者の意識調査の結果は、実験的検討の結果とは異なる可能性を示している。

意識調査では、音読条件について、「意味理解を促す」と答えた人数が6人であった一方で、「意味理解を妨げる」と答えた人数も同程度の5人であり、一見矛盾する結果が得られた。一方、リスニング条件について、「意味理解を促す」と答えた人数は11人であり、「意味理解を妨げる」と答えた者はいなかった。これについては、音読とリスニングのプロセスの違いに一因があると考えられる。音読は、学習者が言語情報を目で見て確認し、確認した情報を音声変換したうえで、口頭で産出することが求められる課題である。それに対して、リスニングは、聞こえてくる音声情報を認識し、長期記憶にある言語情報と照合し、意味理解を行うことが求められる課題である。意味理解を大きな目的とするリスニングと異なり、音読は必ずしも意味理解を求めているわけではない。口頭産出をしながら意味理解をしようとする場合の音読では、リスニングに比べて、より多くの処理資源が必要である。人の処理資源、すなわちワーキングメモリ（working memory：以下、WM）には容量の上限があり、人によって容量の大小が異なる。容量が大きい人は口頭産出と意味理解を同時に行うことができるが、容量の小さい人はそれが困難である。意識調査で音読に対する意見が分かれたのはこのためであると考えられる。一方、リスニングについては、課題自体がシンプルで、意味理解を目的としているため、「意味理解を促す」と感じる人が多かった。ただし、本研究では、WM容量を要因として設定しなかったため、上記の推測が正しいことを実証するには、WM容量の観点を取り入れた更なる検討が必要となろう。

## 5. まとめ

本研究では、シャドーイングを導入する前の事前課題に着目して、視覚呈示の音読と聴覚呈示のリスニングがシャドーイングの遂行にもたらす影響について検討した。その結果、中国人上級学習者では、シャドーイングの事前課題として、音読とリスニングのどちらを前もって導入しても、その後のシャドーイング遂行時の口頭産出の正確性とエラー数、および材料文に対する意味内容面の記憶には影響を及ぼさなかったが、材料文に対する形式面の記憶には影響を及ぼすことが結論付けられた。シャドーイングにおける事前課題として、リスニングよりも音読のほうが、材料文に対する形式面の記憶が深まる点では、効果的だといえるが、意識調査の結果から、音読よりもリスニングのほうが意味理解を促すと主観的に捉えている人が多いことがわかった。

本研究をもとに教育現場におけるシャドーイングの練習・指導について考えると、以下のことが提言できよう。シャドーイングの事前課題として、音読とリスニングの導入は、材料文に対する記憶が深まり、材料文の形と意味をより正確に捉えることができるので、どちらも有効であるといえる。音読は口頭産出しなければならないので、材料文の形式面により注目し、音と形の結びつきを強化する傾向が見られる。一方、実験結果には直接現れなかったが、学習者の主観的な感覚からすると、リスニングは材料文の意味内容面の記憶を促進し、音と意味の結びつきを強化する可能性がある。シャドーイングは認知的負担の高い課題であるため、その遂行成績と訓練効果は学習者のモチベーションによって大きく変わる。その点から考えると、「意味理解を促す」という学習者の主観的な感覚は、高いモチベーションにつながり、より効果的なシャドーイング訓練をもたらすことが十分考えられる。このように、教師が学習者の個人的な状況と訓練目的を考慮し、適切な事前課題を選択する、もしくは必要に応じて適切に組み合わせることによって、より効果的なシャドーイング訓練の実現が図れるであろう。

## 6. 今後の課題と本研究の展望

本研究ではいくつかの課題が残された。1つは学習者の習熟度についてである。本研究では、上級学習者のみを扱ったため、初・中級学習者には言及で

きなかった。単語、文法の習熟度が低い初・中級学習者では、音読及びリスニングの練習効果の違いがより顕著に現れる可能性が高い。もう1つは、事前課題の導入回数についてである。本研究では、音読もリスニングも1回しか行わせなかった。本稿の冒頭で述べたように、シャドーイングは認知的負担の高い課題であるため、易しめの材料文を使用し、事前課題を十分に行い、材料文をある程度理解してもらったうえで行うのが教育現場における通常のやり方である。事前課題の導入回数が増えることにより、材料文における形式面の記憶と意味内容面の記憶の差が、事前課題の違いによって、さらに明らかになると考えられる。3つ目は、WMについてである。アンケート調査の結果は、事前課題の影響において、学習者のWMが関与している可能性を示した。WMがシャドーイング課題の遂行を支えるという重要な役割を果たしていることは、多くの研究によって指摘されてきた(e.g., 倉田, 2009; 倉田・松見, 2010)。しかし、事前課題におけるWMの影響については、未解明の部分が大きい。この点についても今後の研究において、詳細に検討する必要がある。

本研究はこれまでの研究ではあまり重視されていなかったシャドーイングの事前課題としての音読とリスニングに着目し、その効果について検討を行った。本研究の結果のみでは、音読とリスニングがシャドーイングに及ぼす効果に関する相違点について、十分な説明を与えることは困難である。少なくとも、以上の3点についてさらに検討する余地が残る。しかし、今後の課題と研究方向を提示できたという点で、本研究は十分に意義があると考えられる。今後、上記の検討点について更なる実証的研究を行うことにより、シャドーイングの事前課題としての音読とリスニングの効果の違いがより明確になるであろう。さらに、シャドーイングを教育現場で導入する際の、学習者に応じた効果的な導入法・実施手順について具体的な論拠を提出することができよう。

## 注

- 1) 中国人学習者が29名、韓国人学習者が3名であった。
- 2) 日本語学習者のための日本語学習支援システムとして開発された「チュウ太の道具箱 (@1997-2009, Kawamura, Kitamura & Hobara)」のツールの一つである (<http://language.tiu.ac.jp>)。

3) 一般的に, シャドーイングには音韻面により注目するプロソディ・シャドーイング (prosodic shadowing) と意味的な面により注目するコンテンツ・シャドーイング (contents shadowing) がある。本研究ではコンテンツ・シャドーイングのみを対象とする。

## 引用文献

岩下真澄 (2012) 「教示の違いがシャドーイングの遂行成績に及ぼす影響—中国語を母語とする上級日本語学習者を対象として—」『活水論文集 現代日本文化学科編』55, 23-46.

門田修平 (2007) 『シャドーイングと音読の科学』コスモピア.

倉田久美子 (2007) 「日本語シャドーイングのメカニズムに関する基礎的研究—口頭再生開始時点, 記憶容量, 文構造の視点から—」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 (文化教育開発関連領域)』56, 259-265.

倉田久美子 (2009) 「文章シャドーイングの遂行成績に及ぼす記憶容量の影響」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部 (文化教育開発関連領域)』58, 185-193.

倉田久美子・松見法男 (2010) 「日本語シャドーイングの認知メカニズムに関する基礎研究—文の音韻・意味処理に及ぼす学習者の記憶容量, 文の種類, 文脈性の影響—」『日本語教育』147, 37-51.

近藤安月子・丸山千歌 (2008) 『中・上級日本語教科書 日本への招待』(第2版) 東京大学出版社.

迫田久美子 (2010) 「日本語学習者に対するシャドーイング実践研究—第二言語習得研究に基づく運用力の養成を目指して—」『第二言語としての日本語の習得研究』13, 5-21.

迫田久美子・松見法男 (2005) 「日本語指導におけるシャドーイングの基礎研究 (2) —音読との比較調査からわかること—」『2005年度日本語教育学会秋季大会予稿集』241-242.

佐藤智照・松見法男 (2013) 「第二言語としての日本語文の表現形態と意味内容の記憶に及ぼす音読と黙読の効果—漢字圏日本語学習者における単語の音韻符号化の高速性を操作した実験的検討—」『日本総合学術学会』12, 27-34.

染谷泰正 (1998) 「プロソディセンス強化訓練の効果に関するアクションリサーチ」『通訳理論研究』7, 4-21.

滝澤正己 (1998) 「通訳訓練法の英語学習への応用 (1) —シャドーイング—」『北陸大学紀要』22, 217-232.

福田倫子 (2002) 「第二言語の聴解に関する研究の展望」『広島大学大学院教育学研究科紀要 第二部』51, 367-374.

松見法男・韓 暁・于 一帆・佐藤智照・費 曉東・当銘盛之・松原 愛 (2013) 「中国国内の中級日本語学習者におけるシャドーイングの有効性—シャドーイング訓練と音読訓練を導入した実験授業を通して—」『学校教育実践学研究』19, 113-122.

森 敏昭 (1980) 「文章記憶に及ぼす黙読と音読の効果」『教育心理学研究』28, 57-61.